



# THEO-WEB

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**16. Jahrgang 2017, Heft 1**

**ISSN 1863-0502**

**Thema: „Rechtfertigung – theologische und religionspädagogische Erschließungsperspektiven“**

Meyer, K., Lorenzen, S. & Neddens, C. (2017). Lernstoff „Rechtfertigung“? Eine ungelöste pädagogische Herausforderung. *Theo-Web*, 16(1), 47–63.

DOI: <https://doi.org/10.23770/0006A>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# Lernstoff „Rechtfertigung“? Eine ungelöste pädagogische Herausforderung<sup>1</sup>

VON

Karlo Meyer, Stefanie Lorenzen & Christian Neddens

## Abstract

*Dass die Reformation wichtige Bildungsimpulse (Stichworte Alphabetisierung und Mündigkeit) gesetzt hat, ist heute unumstritten. Der Kerninhalt reformatorischer Theologie, die Rechtfertigung des Gottlosen, scheint demgegenüber nur historisch relevant und allenfalls über soziale Kanäle vermittelbar zu sein. Schon für Luther war allerdings deren Grundlage, das Einüben evangelischer Unterscheidungskunst, zentrales Bildungsanliegen, weil die Rechtfertigungsfigur sich nicht von selbst versteht, sondern ein differenziertes Selbstbild und Gottesbild voraussetzt. Der Beitrag geht dem nach und fragt, wo dieses Bildungsanliegen in der heutigen Religionspädagogik aufgegriffen wird und wie dies Schülerinnen und Schülern vermittelt werden kann. Unter anderem im Blick auf Schulbücher wird das Desiderat erkennbar, die der Rechtfertigungstheologie eigentümliche Dialektik als dynamische Grundstruktur evangelischer Bildungsprozesse wiederzuentdecken.*

*Schlagwörter: Rechtfertigung, Luther, Schulbücher, Reformation, Bildung, Unterscheidungskunst, Religionsunterricht*

## 1 Uneingelöste reformatorische Bildungsimpulse?

Die Reformation war auch eine Bildungsbewegung, bei der aus heutiger Perspektive sicherlich drei Impulse – institutionelle, didaktische und inhaltliche – eine besondere Rolle gespielt haben:

Der erste Impuls betrifft die Neugestaltung des *institutionellen Bildungswesens*. Mit den aufkommenden Möglichkeiten des Buchdrucks und der Übersetzung der Bibel ins Deutsche konnte und sollte potentiell jeder Christ zum Leser der Heiligen Schrift werden. Daraus – und aus der neuen Wertschätzung des weltlichen Lebens – resultierte die Notwendigkeit einer guten und umfassenden geistlich-weltlichen Bildung – nicht nur für die Eliten, sondern auch für das gemeine Volk, und zwar für Knaben *und* Mädchen (Luther, 1524, S. 25–29).<sup>2</sup>

Ein weiterer Impuls ist stark rezipiert worden: die *individuelle Unvertretbarkeit* und *kritische Mündigkeit* des Glaubenden, die eine Traditionslinie mit Luthers neuem Freiheitsverständnis bilden.<sup>3</sup> Luther in Worms sei für die Neuzeit „zum Schlüsselsymbol des freien Menschen, des Einzelnen in der freien Selbstbestimmung des Gewissens“ (Falcke, 2011, S.12) geworden. Hinsichtlich der kritischen Mündigkeit gegenüber den Autoritäten von Kirchenobrigkeit und Tradition spielt als Beleg die

---

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz wurde in gemeinsamer Arbeit der Dozierenden am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken verfasst. Anstoß war ein Vortrag von Prof. Karlo Meyer auf einer Tagung der Stiftung Luthergedenkstätten am 26.11.2015 im Lutherhaus in Wittenberg – erstmals veröffentlicht in Meyer, Lorenzen & Neddens, 2016; die vorliegende Fassung arbeitet diese Linien weiter aus. Stefanie Lorenzen ist inzwischen von Saarbrücken nach Bern gewechselt.

<sup>2</sup> Vgl. zu Luthers pädagogischem Impetus zuletzt ausführlich die „ideengeschichtliche Rekonstruktion“ von Schluß, 2016; dort auch weitere Literatur.

<sup>3</sup> Exemplarisch vgl. Bahr, 2010, S. 50.

Freiheitsschrift von 1520 eine wichtige Rolle, in der Luther sich für das Priestertum aller Glaubenden stark macht (Luther, 1520, S. 20–23; 28–29). Auf dieser Linie wird die Reformation als Teil der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte interpretiert, die das Individuum in seiner Würde und Autonomie in den Mittelpunkt stellte.<sup>4</sup>

Im Sinne dieser Mündigkeit des Subjekts wird das *Movens* der Reformation häufig als *religiöse Befreiungserfahrung* gewürdigt. „Die christliche Religion ist eine Religion der Befreiung“ (Falcke, 2011, S. 13). Auf der Linie von Luthers autobiographischer Schilderung in der berühmten Vorrede zur Gesamtausgabe seiner lateinischen Schriften 1545 wird diese Befreiungserfahrung mit einem gewandelten Gottesbild identifiziert, das Luther in der Neuinterpretation der *iustitia Dei* gewann: nicht mehr der zornige Gott, der Angst einflößt, sondern der liebende, gerecht machende Vater habe im Zentrum evangelischer Unterweisung zu stehen (Luther, 1545, S. 185–186).

Wer den Ertrag der Reformation für das Bildungswesen in der beschriebenen Weise bilanziert, wird vielleicht mit Befriedigung auf die vergangenen 500 Jahre zurückblicken. Die Schulpflicht für Mädchen und Jungen, und mehr noch das Ideal lebenslanger Bildung, ist eine Selbstverständlichkeit für uns geworden. Mündigkeit, Freiheit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler stellen – auch ohne religiöse Begründungsfigur – ein Kernziel gegenwärtiger Pädagogik dar. Und vom zornigen, strafenden Gott redet heute so gut wie keiner mehr in Mitteleuropa – weder in der evangelischen noch in der katholischen Religionspädagogik.

Die Reformation hat nach dieser Sichtweise ihre Ziele erreicht. Dies bedeutet aber auch: Sie ist im Blick auf die gegenwärtigen Bildungsherausforderungen nur noch historisch von Interesse – als Erinnerungsort zur Vergewisserung der eigenen Werte und zur Mahnung, das Erreichte nicht leichtfertig aufs Spiel zu setzen. Die Botschaft von der Rechtfertigung des Sünders aus Gottes Gnade um Christi willen wird für heutige Bildungsprozesse nicht mehr als brisant und herausfordernd empfunden. Im Gegenteil: häufig wird sie als in Kirche und Schule schwer vermittelbar angesehen (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 82–83; Pirner, 2016, S. 152–153). So konstatiert Manfred Pirner: „Wie finde ich einen gnädigen Gott?“ gehört wohl nicht unbedingt zu den drängendsten Fragen unserer Zeitgenossen“ (Pirner, 2016, S. 152; vgl. auch seinen Beitrag in diesem Themenheft). Was im 16. Jahrhundert einen Umsturz in Kirche und Gesellschaft bewirkte, scheint heute höchstens noch aus historischer Perspektive zugänglich zu sein oder als dogmatische Hintergrundtheorie einer soziologischen Faktizität, die erklärt, warum man ist, was man ist, nämlich „evangelisch“. In Schlagworten formuliert: Bildungsideale erfüllt! Innovationskraft erschöpft!

Die Deutung der reformatorischen Bildungsimpulse als Etappe auf dem Weg in die Moderne, wie sie hier etwas grobkörnig wiedergegeben wurde, enthält aber auch problematische Tendenzen. Zunächst ist gegenüber allzu schnellen Herleitungen zu betonen, dass die Reformation nur eine von mehreren Wurzeln neuzeitlichen Denkens darstellt. Zum anderen ist es höchst fragwürdig, die reformatorischen Erkenntnisse mit der in diesem Zusammenhang zentralen Rechtfertigungstheologie allzu bruchlos in den Interpretationsrahmen moderner Freiheits-, Subjektivitäts- und Menschenrechtstheorien einzuzeichnen. Dass es hier Verbindungslinien und über fünf Jahrhunderte „reifende“ Traditionsstränge gibt, ist unbenommen. Doch besteht die nicht unerhebliche Versuchung, neuzeitliche Transformationsmodelle unter dem Label des Reformatorischen firmieren zu lassen, um sie mit der Würde – oder dem Stallgeruch – des genuin Evangelischen auszuweisen. Im Ergebnis kann daraus eine

---

<sup>4</sup> Rat der EKD, 2015, S. 37; sowie zuletzt kritisch-differenzierend zum reformatorischen „Erbe als emanzipatorische Dynamik“: Hailer, 2016, S. 21.

Simplifizierung oder gar Banalisierung der Rechtfertigungstheologie resultieren: Luthers reformatorisches Anliegen kann dann recht problemlos identifiziert werden mit der Frage „nach dem, was mich unbedingt angeht (Tillich), [...] nach der Bestimmtheit des Gefühls (Schleiermacher) oder der inneren Haltung“ (Gundlach, 2014, S. 326). Die Frage nach dem gnädigen Gott wird ausgedehnt zur Gottesfrage überhaupt, vor allem zur Frage nach dem identitätsbildenden Woher unseres Bestimmtheits. Die Reduktion kann erheblich sein: Rechtfertigung als Befreiung, als Anerkennung oder Angenommensein, wie dies etwa im Impulspapier der EKD zur Rechtfertigung von 2014 durchgespielt wird:

„Der Mensch wird nicht bemessen nach dem, was er nach außen darstellt oder auch wie er persönlich dasteht, sondern er wird von Gott geliebt, anerkannt, gewürdigt, ganz unabhängig von seinem Bildungsstand, Einkommen, sozialen Hintergrund und gesellschaftlichen Ansehen. Diese Anerkennung oder Würdigung macht ihn wahrhaft frei“ (Rat der EKD, 2015, S. 33).

Das ist schön gesagt, erinnert aber mehr an die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als an das Gottesverhältnis, wie es in der Reformation zur Sprache kommt. Der Sinn des Satzes ist genauso schlüssig, wenn man „Gott“ einfach durch Freunde, Familie oder ähnliches ersetzt. Der relative Gewinn der weiten Interpretation liegt darin, dass ein offenes Verständnis von Rechtfertigung anschlussfähig ist an eine ganze Palette sozialemischer Themen wie Toleranz und Solidarität, Inklusion und Gerechtigkeit. Negativ fällt ins Gewicht, dass für die Plausibilität dieser Themen eine so aufwändige Begründungsfigur wie die der Rechtfertigungstheologie schlicht überflüssig ist.

Weder der Versuch einer angemessenen Elementarisierung soll hier kritisiert werden noch das legitime Interesse, nach dem heutigen Sitz im Leben zu fragen. Das Problem liegt eher darin, dass Rechtfertigung oft als *Zustand* gedacht wird, als vorausgesetzter *Ausgangspunkt* der Anthropologie, an dem sich die Glaubensgewissheit festmacht. Dazu noch einmal das EKD-Grundlagenpapier:

„Positiv wird die Gesamtbilanz [des Lebens], weil sich der Mensch als Kind Gottes mit seiner Taufe im Bereich des göttlichen Segens, der göttlichen heilsamen Zuwendung, befindet und daraus ‚gar nicht mehr herausfallen kann‘ (Augustinus).“ (Rat der EKD, 2015, S. 34).<sup>5</sup>

Bleibt es bei solch einem Schematismus, d.h. wird nach dem Glauben nicht als *dynamischem* Lebensvollzug gefragt, dann bezeichnet Rechtfertigung im Grunde nichts anderes als die uneinholbare Vorausgesetztheit unserer Existenz, die es zu verstehen gilt. Diese Vorausgesetztheit, dieses Angenommensein kann man akzeptieren oder auch nicht. Aber es bedarf hier keiner *Bildung*, es kann kein *Werden* des Menschen in der Rechtfertigung, kein *Einüben* in die christliche Existenz geben. Lediglich die *Konsequenzen* der Vorausgesetztheit und des Angenommenseins wären noch sozialistisch zu bedenken.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Im EKD-Grundlagenpapier weiter: „[...] Die Antwort des Menschen auf diese befreiende Erfahrung ist der Glaube. Aber auch diese Antwort ist Geschenk des Heiligen Geistes.“ (ebd.). Eine solche Formulierung will offensichtlich zwei wichtige Aspekte der Rechtfertigungslehre festhalten, die gemeinhin mit dem Schlagwort „sola gratia“ verbunden werden: Die Rechtfertigung des Sünders ist allein Gottes Werk. Und: Auch der Glaube bringt dieses Werk nicht zustande, sondern empfängt es als Gabe im Heiligen Geist. Das ist richtig. In Frage steht jedoch der dynamisch zu denkende Lebensvollzug dessen, was Rechtfertigung auch meint.

<sup>6</sup> Wenn im Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Grundschulen die „Botschaft des Angenommen- und Geliebtseins“ als „Sinnmitte“ des christlichen Glaubens verstanden wird, von der her die Schüler darin unterstützt werden sollen, „sich der Würde jedes Menschen bewußt

Im folgenden Kapitel soll im Rekurs auf Luther versucht werden, die Grundlage einer solchen theologisch verantworteten Elementarisierung zu legen: Zum „sola gratia“ gehört ergänzend der Aspekt des „sola fide“. Das ist eine reformatorische Binsenweisheit. Doch sie besagt, dass die göttliche Rechtfertigung im Leben, Fühlen, Denken und Erfahren Resonanzen erzeugt, durch die Rechtfertigung allererst fasslich wird. In diesem Sinne kann Rechtfertigung durchaus als Prozess verstanden werden – als „Einleben“ in eine neue Wirklichkeit. Glaube ist damit noch lange kein Werk. Gerade im Glauben wird Rechtfertigung als unverfügbare Gottesgabe begriffen. Gleichwohl generiert die Rechtfertigungstheologie eine Struktur, um in einer Praxis der Unterscheidung Wirklichkeit neu zu entdecken und anzueignen. Um es plakativ zu sagen: Für uns Heutige ist die Rechtfertigung des Gottlosen zumeist etwas Vorausgesetztes, das man als evangelischer Christ vom Menschen sagen zu können und zu müssen meint,<sup>7</sup> um dann daraus Konsequenzen in allerlei Richtungen zu ziehen. Für Luther ist Rechtfertigung das Wunder einer Erneuerung, die der Glaube mit Gottes Hilfe einer komplexen Wirklichkeit *täglich abringt*, um sich und andere als Geschöpf aus Gottes Hand zu empfangen.

## 2 Eine vergessene Glaubens-„Kunst“: Unterscheiden lernen

Im Kleinen Katechismus hatte Luther 1529 die christliche Lebenspraxis in Bezug auf die Taufe allgemeinverständlich als eine Art *Differenzkompetenz* beschrieben: Die Taufe bedeute,

„das der alte Adam in uns durch tegliche reu und busse sol erseufft werden und sterben mit allen sünden und bösen lüsten, und wiederumb teglich heraus kommen und auferstehen ein neuer Mensch, der in gerechtigkeit und reinigkeit für Gott ewiglich lebe“ (Luther, 1529, S. 884, Z. 14–17).

In der bekannten anthropologischen Struktur des *simul iustus et peccator* geht es nicht bloß um die Feststellung von Polaritäten, in denen sich der Christ befindet, sondern das christliche Leben ist das tägliche Arbeiten an sich selbst im Sinne dieser Unterscheidung. In das Selbstverständnis des Menschen wird eine Differenz eingezeichnet, die mit empirischer Wahrnehmung nicht feststellbar ist, die aber gleichwohl auf konkrete Lebenserfahrung Bezug nimmt und sie neu verortet.<sup>8</sup>

---

zu werden, Selbstvertrauen zu gewinnen und sich verständnisvoll und fair zu verhalten“, dann zeigt sich daran – ein Jahr nach der gemeinsamen Erklärung – die Einebnung der Rechtfertigungsfrage in die Menschenwürde-, Selbstwert- und Fairnessthematik, die als kleinster gemeinsamer Nenner für jeden, der auf dem Boden des Grundgesetzes steht, akzeptabel sein dürfte (Katholisches Schulkommissariat in Bayern, 2000, S. 26). Zu Recht warnt Friedrich Schweitzer vor einer „Verwechslung und Verflachung“ der Rechtfertigungsbotschaft (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 83).

<sup>7</sup> Eine interessante Frage ist, ob ein solcher Umgang mit Rechtfertigung als Voraussetzung der Rede vom Menschen nicht in der Gefahr steht, zu dem zu werden, was die Reformatoren einen leblosen Glauben, „fides historica“, statt der gerechtmachenden, lebensvollen „fides apprehensiva“ nannten. Zum Begriff vgl. Nüssel, 2004, S. 81.

<sup>8</sup> Dieser Vollzug von Selbstunterscheidung ist weder der einer Abspaltung negativer Anteile noch der einer schrittweisen Selbstverbesserung. Luther bringt beides – die Einheit des Menschen in seiner Selbsterfahrung und die Differenzmarkierung im Glauben – in eine paradoxe Struktur, deren Komplexität sich nicht auflösen lässt. Lutherforscher wie Hans Joachim Iwand oder Gerhard Ebeling hatten auf ihre je eigene Weise Unterscheidungskunst als reformatorische Kernpraxis in den Fokus der Lutherdeutung gerückt. Für Ebeling ist „Unterscheidung“ der „eigentliche Nerv der Theologie“ (Ebeling, 2006, S. V). Bei Iwand heißt es: „Solange der Mensch lebt, wird er nicht aufhören, ein Lernender zu sein, was jene Kunst der Unterscheidung angeht“ (Iwand, 1961, S. 117).

Luther buchstabiert in seiner Theologie diese Erkenntnis auf den unterschiedlichen Ebenen menschlicher Wirklichkeitswahrnehmung durch: im Blick auf Gott und Mensch, im Blick auf Predigt, Schrift und Kirche, im Blick auf Mitmensch und Politik. Und er sieht die Leser seines Katechismus durchaus in der Lage, diese Unterscheidungskunst<sup>9</sup> zu verstehen, anzuwenden und einzuüben: also Rechtfertigung ins Leben zu ziehen. An zwei Grunddifferenzierungen soll sie im Blick auf ihre religionspädagogische Relevanz kurz verdeutlicht werden:

### **(1) Die Differenz im Menschenbild**

Für Luthers theologisches Menschenbild ist entscheidend, dass er den Menschen nie für sich betrachtet, wie es in der Philosophie möglich ist, sondern immer bezogen auf sein Gottesverhältnis, das in der Christusgemeinschaft als *admirabile commercium*, als *fröhlicher Wechsel und Tausch* in den Blick kommt (Luther, 1520, S. 25; 34). In der Christusgemeinschaft erkennt sich der Mensch in einer quasi *verdoppelten* Identität: als alten Adam, dessen Verlorenheit und Schuld Christus annimmt, und als neuer Mensch, dem von Christus Gerechtigkeit und Heiligkeit mitgeteilt werden.<sup>10</sup>

In dieser doppelten Perspektive begreift sich der Mensch ganz als Sünder und ganz als gerecht.<sup>11</sup> So entsteht eine dialektische Struktur zweier Existenzen, die Luther als „simul“ beschreibt, als Gleichzeitigkeit von Sünde und Gerechtigkeit.<sup>12</sup> Diese Erkenntnis war für Luther nicht abstrakt, sondern hatte unmittelbare Lebensrelevanz und seelsorgerliche Bedeutung. Das zeigt sich insbesondere in seinen Predigten und Trostschriften, etwa in „Eine einfältige Weise zu beten für einen guten Freund“ – ein kleiner Text, den Luther seinem Barbier Peter Beskendorf zugedacht hatte und in dem er das Vaterunser und den Dekalog in einer ständigen Pendelbewegung zwischen Gesetz und Evangelium, Beichte und Danksagung auslegt und so zur Einübung in die Dialektik des Glaubens anleitet (Luther, 1533/36, S. 358–375).

### **(2) Die Differenz im Gottesbild**

Für Luther ist das Gottesbild so dynamisch wie sein Menschenbild. Der „gnädige Gott“ ist keine Selbstverständlichkeit, die unhintergebar wäre, wenn man Röm 3 erst einmal begriffen hat. In allen Dingen des Lebens zeigt Gott sein Angesicht – doch es kann verhüllt erscheinen oder gar verzerrt zur Fratze des Bösen (!). Darum heißt Glaube für Luther mit einer Formulierung aus den *Operationes in Psalmos* (1519–

„Unterscheidungskunst“ ist kein genuiner Begriff aus dem Vokabular Martin Luthers. Aber er markiert prägnant das charakteristische Strukturmerkmal seines theologischen Denkens.

<sup>9</sup> Dass Glaube – obwohl Gottesgeschenk – gleichwohl eine „Kunst“ sei, zu der Bildung gehört, war auch für Philipp Melanchthon wichtig. Vgl. ders. in Bretschneider, 1838, S. 126: „Viel unvernünftiger Leute gedenken, ob gleich die Religion vonnöthen sey, so bedürfe man doch keiner Kunst und Studien dazu; es wisse ein jeder aus natürlichem Verstand, was er thun solle. Dieses ist ganz eine thörichte, ja gotteslästerliche Rede.“ (Ebd.).

<sup>10</sup> „Man muß richtig von dem Glauben lehren, durch den du so mit Christus zusammengeschweißt wirst, daß aus dir und ihm gleichsam eine Person wird, die man von ihm nicht losreißen kann, sondern beständig ihm anhangt und spricht: Ich bin Christus; und Christus wiederum spricht: Ich bin jener Sünder, der an mir hängt, an dem ich hänge. Denn wir sind durch den Glauben zu einem Fleisch und Bein verbunden, wie Eph 5, 30 steht“ (Luther, 1531, S. 111).

<sup>11</sup> Der heilsame Schnitt, den Luther am Menschen ansetzt, lässt diesen nicht mit sich identisch bleiben und zertrennt ihn auch nicht in zwei Teile: Es bleibt der eine ganze Mensch, der sich um Christi willen als in sich selbst höchst differenziert wahrzunehmen lernt: „Sunt duo toti homines et unus totus homo“ (Luther, 1519, S. 586).

<sup>12</sup> Ingolf Dalferth spricht von einer „irreduzible[n] Dialektik zwischen der zweifachen Existenzweise des Menschen“ (Dalferth, 1992, S. 123).

1521) „ad Deum contra Deum confugere“ (Luther, 1519, S. 204) oder im Anklang an den Jakobskampf „duellum mirabile“, ein Ringen gegen Gott zu Gott hin (Luther, 1524, S. 31–581,14). Die Erfahrungen Gottes in der Welt sind ambivalent wie das Leben selbst. Gerade dort, wo er sich zeigt, scheint er sich zu verbergen. Gerade dort, wo er nicht zu sein scheint, ist er präsent. Auch hier geht es nicht um ein theoretisches Wissen um die Seinsweisen Gottes, sondern um eine Relationsbestimmung in konkreter seelsorgerlicher Absicht: vor dem Entsetzen gegenüber dem unbegreiflichen Gott zu Gott in Christus zu „fliehen“. Auch hier gilt, dass diese Aspekte Gottes nicht zu trennen sind, dass sie aber eine eindeutige Bewegungsrichtung implizieren: Die *experientia* von Hoffen und Zweifeln, Gelingen und Scheitern lehrt, bei allen bleibenden Zweifeln das Vertrauen auf den liebenden Gott zu gründen, was lebenslang zu lernen ist.<sup>13</sup>

### 3 Lernstoff „Rechtfertigung“? Unterscheidungskunst als Bildungschance

In seiner Vorrede zur Deutschen Messe erklärt Luther, dass zum Verständnis des Christseins das alleinige Hören der Predigt oder das Bücherlesen bei den meisten Menschen nicht ausreichend sei: „Es steht in buchern gnug geschrieben. Ja, es ist aber noch nicht alles ynn die hertzen getrieben“ (Luther, 1526, S. 78). Aber wie kann das gehen? Lässt sich Rechtfertigung „lernen“, vielleicht sogar schulisch „lernen“? Und wenn ja, wie?

Um eine Vergegenwärtigung der reformatorischen Unterscheidungen zu ermöglichen, setzt Luther auf die konkrete Veranschaulichung während des Tischgesprächs in der Familie nach dem Gottesdienst: Nach Art eines Spiels soll den Kindern hier bildlich vor Augen geführt werden, wie man die „gantze summa des Christlichen verstands“ (Luther, 1526, S. 77–78), Glaube und Liebe, fassen und unterscheiden könne. Luther schlägt vor, die biblischen Inhalte im Gespräch zu strukturieren und wählt hierfür die Vorstellung verschiedener Arten von Geldsäckchen, in die grundlegende Bibelverse „einsortiert“ werden sollen (zwei Guldensäckchen für den Glauben im Blick auf Gesetz und Evangelium, zwei Silberbeutel für die Liebe im Blick auf Handeln und Erleiden).<sup>14</sup>

Das angedeutete Beispiel verdeutlicht dreierlei: Zuvorderst zeigt sich, dass Rechtfertigung sich auf eine Denkfigur bezieht, die in ihrer sprachlichen Abstraktion zum Lernen methodischer Hilfen bedarf. Zweitens stellt sie eine anspruchsvolle Herausforderung dar, die bei aller Lebensrelevanz begrifflich eingeübt werden sollte. Drittens geht es inhaltlich um das spannungsvolle Aufeinanderbeziehen zweier abstrakt, aber gleichzeitig kompakt formulierter Identifikationsvorgänge (Sündersein in Adam, Erlöstsein in Christus), von denen mittels Guldensäckchen gelernt werden soll, dass sie nur zusammen den christlichen „Glaubensschatz“ ausmachen.

Dieser methodische Vorschlag ist für heutige Pädagogik sicher nicht zu empfehlen: Da die selbstverständliche, alltagsweltliche Verankerung in einem religiösen Deu-

<sup>13</sup> Die Kunst der Unterscheidung führt Luther an einer Reihe weiterer Polaritäten durch, so dass ihre Dialektik alle Lebensbereiche strukturiert: zu nennen wäre etwa „Gesetz und Evangelium“, „vita activa und vita passiva“, „Buchstabe und Geist“, „Person und Werk“, „Glaube und Liebe“, „Reich Christi und Reich der Welt“, „Christperson und Weltperson“, „Freiheit und Unfreiheit“.

<sup>14</sup> Vgl. Luther 1526, S. 77–78. Aus dem Text geht nicht ganz eindeutig hervor, inwiefern Luther hier tatsächlich eine konkrete Spielidee entwickelt oder sich doch eher auf einer metaphorischen Ebene befindet. Von einem „Bibelquizz bei Tisch, in welchem die Kinder biblische Sprüche sortieren müssen“, spricht Reiner Preul (Ebd., 2013, S. 118).

tungshorizont bei den meisten Schülerinnen und Schülern nicht mehr vorausgesetzt werden kann, erscheint die mit der Säckchenmethode verbundene begrifflich-abstrakte Unterweisung heute defizitär: die eigentlich entscheidende Anbindung an Lebensvollzüge wird durch diese Methodik nicht transparent. Darüber hinaus und letztlich schwerwiegender ist zu fragen, ob das von Luther gewählte Bild wirklich der Dialektik seiner Unterscheidungen gewachsen ist: Besteht hier nicht die Gefahr, das Ineinander von Gesetz und Evangelium in ein separierbares Nebeneinander aufzulösen und es so gerade der Dialektik zu berauben?

Schwierigkeiten mit der pädagogischen Herausforderung „Rechtfertigung“ sind also nicht neu.<sup>15</sup>

### **3.1 Das pädagogische Spannungsfeld zwischen gekrümmtem und aufrechtem Gang**

Im (deutschen) Protestantismus existieren nebeneinander zwei durchaus spannungsvoll vertretene Rezeptionslinien der reformatorischen Rechtfertigungsfigur, die von Karl Ernst Nipkow im Rahmen seines Konvergenzmodells skizziert und gewertet werden: Auf der einen Seite steht die von Nipkow selbst bevorzugte, über Schleiermacher vermittelte Tradition, die den „aufrechten Gang“ (Nipkow, 1975b, S. 26) des befreiten Menschen betont und davon ausgehend die „religiöse Selbständigkeit“ als zentrales Ziel religiöser Bildung postuliert. In der Aufnahme dieses Mündigkeitsprinzips erweist sie sich als anschlussfähig an kritische Bildungstheorien der allgemeinen Pädagogik.<sup>16</sup>

Auf der anderen Seite stehen Rezeptionslinien, die die „Verkrümmung“ des Menschen, seine schuldhafte Verstrickung und Unmündigkeit deutlicher betonen: Sie zeigen sich stärker an einer Eingliederung in überindividuelle Ordnungen interessiert und setzen eher auf Erziehung und Prägung. Auch sie können bzw. konnten sich mit entsprechenden pädagogischen Theorien verbinden (Nipkow, 1975b, besonders S. 25–31).

Setzt man allerdings allein auf *eine* der beiden Rezeptionslinien, verschwindet die ursprüngliche Dialektik aus dem Blickfeld. Soll aber die reformatorische Unterscheidungskunst nicht verloren gehen, müssten beide Linien berücksichtigt werden – was eine sachgemäße Gewichtung nicht ausschließt. Die Tendenz im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs geht überwiegend und mit guten Gründen in Richtung der erstgenannten Linie und ermöglicht auf dieser Basis eine Religionspädagogik, die bereits Kinder und Jugendliche als Subjekte ernst nimmt und in ihrer religiösen Selbständigkeit fördert. Hinter diese pädagogische Entwicklung wird man nicht zurückwollen. In Frage steht jedoch, was von der anderen Linie bleibt und ob es gelingt, die dialektische Spannung zu halten.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Vgl. hierzu auch die etwas anders akzentuierten Problematisierungen in Schröder, 2014, S. 151–153; Pohl-Patalong hält darüber hinaus fest, dass auch in religionspädagogischen Konzeptionen die Rechtfertigung und ihre Unterscheidungen „häufig nur [als] ein Stichwort oder ein kurzer Verweis“ zu finden ist (Pohl-Patalong, 2016, 44).

<sup>16</sup> Vgl. dazu und zum Folgenden z. B. Nipkow, 1975b. Das Bild vom „homo incurvatus“ und dem „aufrechten Gang“ entwirft Nipkow ebd., S. 26, in Anlehnung an Luther und Herder. Zum Konvergenzmodell vgl. z. B. Nipkow, 1975a, S. 173 ff., sowie ebd., 1990, z. B. S. 25–60 und S. 187–190.

<sup>17</sup> Dass die Auflösung der Dialektik von Nipkow selbst nicht intendiert ist, zeigen seine theoretischen Ausführungen ebenso wie sein eigener didaktischer Umgang mit dem Thema. Vgl. Nipkow, 2011. Symptomatisch ist aber vielleicht, dass er sich auf einen bibeldidaktischen Zugang beschränkt.



Andernfalls droht eine vorschnelle Eingliederung der Rechtfertigungsfigur in die moderne Lebenswelt und ihre Selbstverständlichkeiten, wie wir es oben gesehen haben, sodass sie ihre produktive Fremdheit verliert und die *Irritation* des „Gesetzes“, das Erleben eigener „Verkrümmung“, die Irritation der Erkenntnis von schuldhafter Verstrickung bzw. der Erfahrung bleibender Angewiesenheit marginalisiert wird.<sup>18</sup>

Ausgehend von dieser Problemanzeige lassen sich unter Rückbezug auf den ersten Teil drei *theologische* Anfragen formulieren:

Zum einen: Wie müsste eine Religionspädagogik aussehen, die nicht einfach von der Gewissheit des Angenommenseins ausgeht, sondern Rechtfertigung als erfahrungsbezogenen *Prozess* verstehbar macht?

Zum anderen: Wie lässt sich ein Verstehen anbahnen, bei dem Jugendliche die Frage nach der Gottesbeziehung als Grundlage und Motor des Rechtfertigungsgedankens identifizieren?<sup>19</sup>

Auf lange Sicht könnte man als drittes fragen, ob die oben herausgearbeitete komplexe Dialektik nicht geeignet ist, einen reflektierten Umgang mit der eigenen Identität anzubahnen, der vor falscher Idealisierung zum Beispiel von *Mündigkeit*, *Freiheit*, aber auch eilig betuelter Selbstannahme schützt. Gerade wenn persönlich erlebtes Ungenügen (*coram deo*: „Sünde“) nicht ausgeblendet werden muss, sondern aufgedeckt und mitreflektiert werden darf, ergeben sich Möglichkeiten der produktiven Identitätsentlastung. In dieser Linie könnte der allgegenwärtige Bezug auf den Geschenkcharakter der eigenen Existenz zum Beispiel um Henning Luthers identitätskritisch gemünzten Begriff des Fragments (Luther, 1992) ergänzt und mit reformatorischen Gedanken ins Gespräch gebracht werden.

### **3.2 Rechtfertigung – das didaktische Spannungsfeld zwischen Fremdheit und Banalität**

Auf didaktischer Ebene ziehen die formulierten theologischen Anfragen eigene Problemanzeigen nach sich: Das erste Problemfeld betrifft die lebensweltliche Fremdheit einer derart profilierten reformatorischen Unterscheidungskunst und weitergehend ganz allgemein der christlichen Religion: Nicht nur die Höllenangst ist uns vergangen, sondern auch die Gottesfurcht.

Gängig ist zum Verständnis der Rechtfertigung eine Anknüpfung an Lebenserfahrung der Schülerinnen und Schüler. So nimmt das Schulbuch „Ortswechsel“ (Grill-Ahollinger u.a., 2014) für die 7. und 8. Klassenstufe nach einer historischen Klärung die Leistungsgesellschaft zum Ausgangspunkt für einen Transfer reformatorischer Theologie. Zentral ist dabei das Cover einer Spiegelausgabe mit der Aufschrift „Generation Stress“ „Ich kann nicht mehr“. Flankiert wird dies mit dem Impuls: „Leistung gibt Halt‘ ... ‚Leistung motiviert‘, ‚Leistungsdenken macht kaputt‘ – Diskutiert!“ (Grill-Ahollinger u.a., 2014, S. 142). Mit einem anschließenden Text von Wilhelm Gräb wird ein Transfer von der Leistungsfrage *coram mundo* zur Rechtfertigung *coram deo* angestrebt – dazu gehören Aussagen wie: „Der Glaube, der rechtfertigt, ist

---

<sup>18</sup> Für entsprechende pädagogische und theologische Anfragen vgl. z.B. Schoberth, 2009, v.a. S. 125 ff.

<sup>19</sup> Vgl. z.B. die entsprechende Anfrage bei Schröder: „Allerdings ist das Ambivalenzbewusstsein, das Luther vor Augen stellt und anmahnt, gerade nicht ohne Weiteres dem Erfahrungswissen dessen zugänglich, der sich außerhalb des Glaubens stehen sieht; im Gegenteil, es ist ein Wissen, das sich erst *sub specie Dei* erschließt und aus dieser Perspektive einen Resonanzraum in der je eigenen Erfahrung findet: *fides quaerens experientiam*.“ (Schröder, 2014, S. 151–153)

der Glaube an den unendlichen Wert jedes Einzelnen, seine unverletzliche Würde.“<sup>20</sup> Der Gottesbezug ist nur noch indirekt enthalten. Der Ertrag beschränkt sich auf die Empfehlung der Selbstannahme<sup>21</sup> angesichts von Leistungsdruck.

Das heißt: Diese und ähnliche durchaus gängige Lösungen<sup>22</sup>, den „garstigen Graben“ mit Hilfe lebensweltlicher „elementarer Erfahrungen“ zu überbrücken, sind einerseits zu begrüßen, laufen andererseits aber stets Gefahr, die Ebene der Gottes- und Christusbeziehung zu verfehlen und damit banal oder zumindest austauschbar zu werden.<sup>23</sup>

Die Frage ist also, ob und wie Rechtfertigung thematisiert werden kann, ohne entweder als absonderlicher Fremdkörper oder als gelegentlich hilfreiche Binsenweisheit wahrgenommen zu werden, die genauso gut nicht-religiös durchbuchstabiert werden könnte.

Bernhard Grümme's Entwurf einer Alteritätsdidaktik legt den Akzent im religionsdidaktischen Erschließungsprozess auf die Fremdheit des Gegenübers und betont Differenz und Asymmetrie, ohne dabei den Schülerbezug aufgeben zu wollen.<sup>24</sup> Macht man mit dem Motiv des Fremdseins ernst, dann wären unter Umständen didaktische Anleihen bei bestimmten Spielarten des interreligiösen Lernens möglich. Auch hier werden existentielle Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler einbezogen und haben ihre Berechtigung, ohne dass der Anspruch bestünde, diese Schülerauffassung spiegele „authentisch“ eine Wahrnehmung wie in der fremden Tradition. Die besondere didaktische Herausforderung liegt dann darin, eine theologisch angemessene, aber vom Original differente Aussage als *Verstehensbrücke* von der andersreligiösen (oder in unserem Fall historischen) Sache zu trennen und beides auseinanderzuhalten.<sup>25</sup> Die Befreiung von Leistungsdruck aufgrund der Selbstannahme als von Gott geliebtes Geschöpf kann zumindest das Verständnis dafür eröffnen, was die Erfahrung von Rechtfertigung für den konkreten Lebensvollzug bedeuten kann (Grill-Ahollinger, 2015, S. 188). Sie ist in dieser Linie auch im Unterricht explizit (!) zu unterscheiden von der Konfrontation mit den reformatorisch einschlägigen Negativerfahrungen von Schuld und Versagen und deren Gottesbezug. Im Idealfall ließe sich in diese Richtung mit Jugendlichen weiter auf die reformatorische Unterscheidungskunst hin theologisieren.

<sup>20</sup> Vgl. Grill-Ahollinger u.a., 2014, S. 143. Auch bei diesem Text droht dasselbe Problem, wie wir es oben bei der EKD-Schrift dargestellt haben.

<sup>21</sup> Der Lehrerband hebt dann nicht zufällig aus dem Gräbtext das Motto „Du darfst sein“ als Spitzensatz hervor (Grill-Ahollinger, 2015, S. 187) und verbindet es mit dem Schöpfungsglauben (ebd., S. 188). Deutlich wird, dass die Verbindung zur reformatorischen Rechtfertigungslehre damit immer mehr zurücktritt.

<sup>22</sup> Ähnlich fragt es sich, ob der Transfer mit dem Thema Werbung-Konsum einfacher gelingt: „Rechtfertigung durch das Produkt“ wird vom Lehrplan für die Sekundarstufe I (Klassen 7/8) in Rheinland-Pfalz empfohlen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, 2002, S. 94).

<sup>23</sup> Willems macht dies am Beispiel von Wilhelm Gräb deutlich, vgl. Ebd., 2011, S. 364–365 und vor allem 369.

<sup>24</sup> Vgl. Grümme, 2007, z.B. S. 328–329: „Eine solche alteritätstheoretische Didaktik konterkariert grundsätzlich jede Verschmelzungshermeneutik. Durch die ihr zugrunde liegende asymmetrische Dialogizität zerbricht sie jede identitätslogische Marginalisierung von Alterität, von Einbergung der Partikularität durch Allgemeinheit. Sie kommt damit zu einer Differenzhermeneutik, die im Unterschied zur subjektvergessenen Alteritätskonzeptionen doch zugleich wegen ihrer kritischen Rezeption dialogischen Denkens die Kommunikabilität von Subjekt und Objekt wahr.“

<sup>25</sup> Vgl. z.B. Meyer, 2014.

Es wäre so denkbar, auch einfache Transfers zuzulassen, aber nötig, die kategoriale Differenz immer wieder explizit zu machen.<sup>26</sup>

### **3.3 Rechtfertigung – komplex vermittelt: unterrichtliche Umsetzungen in Schulbüchern der Sekundarstufe I**

Vor dem Hintergrund dieses pädagogisch-didaktischen Problemhorizonts sollen modellhaft zwei weitere unterrichtspraktische Beispiele aus gängigen Schulbüchern analysiert werden, die zwar nicht unmittelbar „Rechtfertigung“ thematisieren, aber versuchen, sich der Dialektik zu stellen sowie die damit verbundene existentielle Komponente theologisch einzuholen. In solch einer eklektisch angelegten Analyse lassen sich nicht alle aufgeworfenen Fragen klären, aber vielleicht erste Anregungen für eine elementarisierende Didaktik der beschriebenen grundlegenden Prozesse gewinnen, die auch die Gottesfrage im Auge behält. Der offenen hermeneutisch-didaktischen Frage, wie dabei der schmale Grat zwischen Einebnung in heutige Sozialerfahrungen und lebensferne Darstellung historischer Sichtweisen gewahrt werden könnte, werden so alternative Ansätze gegenübergestellt.

#### **3.3.1 „Was wir glauben“ – von außen und innen, systematisch und erfahrungsbezogen, visuell und narrativ**

Ein Beispiel für eine komplexe Vermittlung der anthropologischen Dimension, die sich mit dem Rechtfertigungsgedanken verbinden lässt, findet sich in der Unterrichtseinheit „Was wir glauben“ der Schulbuchreihe „SpurenLesen“, angelegt für die 9./10. Klassenstufe am Gymnasium.<sup>27</sup> Ein grundlegendes didaktisches Konzept von SpurenLesen besteht darin, dass der Erfahrungsbezug vor allem mit narrativen Texten und Werken der bildenden Kunst eingeholt wird. In unserem Fall bieten zwei narrative Texte sehr unterschiedliche Annäherungen an, einer eher systematisch-dogmatisch, der andere praktisch-rituell:

Die erste Annäherung an das Thema geschieht aus einer religiösen Außenperspektive und akzentuiert dadurch das Moment der Fremdheit. In einem Ausschnitt aus dem Roman „Schiffbruch mit Tiger“ erzählt Yann Martel aus der Perspektive eines 14-jährigen Hindu-Jungen dessen identifikatorische Annäherung an die christliche „Story“ vom Sühnetod Christi. Vor allem durch diese Außensicht wird die provokative und gleichzeitig anziehende Wirkung des Kreuzes auf eindringliche Weise dargestellt:

„Was? Die Menschen sündigen, und Gottes Sohn zahlt die Zeche dafür? [...] Was für eine verrückte Geschichte. Was für eine verquere Psychologie. [...] Er machte mir zu schaffen, dieser Sohn. Von Tag zu Tag fand ich Ihn empörender, entdeckte ständig neue Schwächen an Ihm. [...] Er beschäftigte mich. Tut es bis heute. Drei Tage lang habe ich nur an Ihn gedacht. Und je mehr ich über Ihn erfuhr, desto sicherer war ich, dass ich bei Ihm bleiben wollte. Am letzten Tag, ein paar Stunden bevor wir Munnar verlassen wollten, stürmte ich den Hügel zur Linken hinauf. Heute kommt mir das ausgesprochen christlich vor. Das Christentum ist eine Religion, die es immer eilig hat.“ (Büttner u.a., 2011a, S. 122)

<sup>26</sup> In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Gibt es eine Altersgrenze für die Konfrontation mit den Unterscheidungen der Rechtfertigungsfigur? Oder lässt sie sich so elementarisieren, dass sie in ihrer Dialektik auch für jüngere Kinder zugänglich, wenn auch vielleicht nicht abstrakt – und damit theologisch – reformulierbar ist, ohne dabei in die oben beschriebenen „gesetzmoralischen“ und „annahmetheologischen“ Aussagen zu zerfallen? Zu den Schwierigkeiten bezüglich Kognition und Alter vgl. Willems, 2011, S. 358–362. Vgl. auch unten das letzte Beispiel unter 3.3.2.

<sup>27</sup> Büttner u.a., 2011a, S. 120–135.

Was den Schülerinnen und Schülern hier vor Augen gestellt wird, ist die für das Christentum zentrale und anstößige Auseinandersetzung mit dem Leiden und Sterben Christi. Vieles bleibt offen bei der Darstellung und lässt so Schülerinnen und Schülern Freiheit, Eigenes einzutragen.

Nach etwa der Hälfte der Einheit findet sich der Abschnitt „Erlöst von Sünden“.<sup>28</sup> Auch hier steht ein Erzähltext aus der Perspektive einer Jugendlichen im Mittelpunkt, diesmal handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Jugendbuch „Das Jahr, in dem ich 13 ½ war“, verfasst von der Leipziger Jugendpfarrerin Christiane Thiel (2007). Die 13-jährige Tine erzählt darin von ihrem Beichtgespräch mit einer Pfarrerin. Der Text spiegelt die komplexe Erfahrung von Schuld und Befreiung im Angesicht einer „dritten Instanz“ wider:

„Sie hört mir zu. Ich schwitze wie verrückt. Es ist, als wäre ich beim Training. Ich renne einen Marathon. Zwischendurch macht sie mir ein kleines Zeichen, dass ich eine Pause machen soll, und zündet die Kerze an. Ich frage mich, warum. Aber danach fange ich an zu weinen. Als würde diese Kerze in mich reinleuchten, und alle meine Tränen fangen an zu glitzern wie das Meer, auf dem die Sonne scheint.“ (Büttner u.a., 2011a, S. 133)

In diesem Ausschnitt bleiben Belastungs- und Befreiungserfahrung verschränkt, sie werden nicht in ein Nacheinander aufgelöst. Auch dieser Text spielt mit der Fremdheit der christlichen Religion – die Protagonistin, aufgewachsen in Ostdeutschland, hat bis dato kaum persönliche Erfahrungen mit Kirche und christlichem Glauben gesammelt. Insofern bleibt die Frage offen, inwiefern der „Stein auf der Seele“ der Jugendlichen – so Titel und Leitmotiv des Textausschnittes – mit Sünde zu identifizieren ist. Interessant dabei ist andererseits, dass sich das Ereignis eindeutig im Raum kirchlichen Handelns vollzieht und eben nicht als solitär erlebte und gedeutete innere Erfahrung.<sup>29</sup> Das heißt: Da ist zum einen das Mädchen, dessen unausgesprochenes Interesse darin besteht, mit sich und ihrem Leben ins Reine zu kommen. In der Geschichte selbst tritt daneben zurückhaltend auch die Pastorin, die der Jugendlichen Raum für ihre Erfahrung gibt und den Gottesbezug in nuce mit kleinen Ritualen andeutet. Durch die Verbindung mit der Praxis des Beichtgesprächs werden so „praktisch“ zwei Perspektiven anschaulich, die zeigen, was Rechtfertigung in diesem Rahmen bedeuten kann. Wenn man aus der Sicht der Pastorin blickt: Aus dem Glauben an Gottes Annahme trotz bleibender Konflikte anderen Raum zu geben, mit sich ins Reine zu kommen. Aus der Sicht des Mädchens zurückhaltender: Jemanden zu finden, der ihr Raum schenkt für ihre Konflikte.

Als didaktisches Mittel, mit der fremden Dialektik der Rechtfertigungsfigur umzugehen, empfiehlt sich nach dieser Kurzanalyse die Arbeit mit narrativen Texten, die die Perspektive der Jugendlichen aufgreifen und aus ihrer Sicht das Thema für die Schülerinnen und Schüler transparent machen. Dabei scheint gerade das literarische Spiel mit der Fremdheit dieser Figur didaktisch produktiv zu wirken: In dem einen Fall ist es die Außenperspektive eines von Religion faszinierten und Religionen überschreitenden Hindujungen, im anderen Fall die einer Ostdeutschen ohne Erfahrung mit

<sup>28</sup> Mit einem bewusst programmatischen Titel, wie der Lehrerband klarstellt: „Die Akzentuierung des Themas ‚Sünde und Erlösung‘ ist ein gewisser Protest gegen die gängige Verharmlosung dieses Topos in den Schulbüchern. Streit, Schuld, Konflikt und die Sehnsucht nach Versöhnung mit anderen, aber auch sich selber, gehören zu den Grunderfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Das menschliche Scheitern, die Sünde, und die Möglichkeit der Erlösung sind zudem theologische Grundkategorien des christlichen Glaubens“ (Büttner, u.a., 2011b, S. 157).

<sup>29</sup> Im Informationsteil „Wissen und Können“ werden systematische Bezüge zum Sündenbegriff und der Beichtpraxis in der evangelischen Kirche aufgezeigt. Vgl. Büttner u.a., 2011a, S. 212–222, hier S. 219–220.

Religion im Gespräch mit einer Pastorin und deren Religion. Als jugendliche Protagonisten der Erzählung haben alle sowohl Identifikations- wie Distanzierungspotential für Schülerinnen und Schüler. Systematische und rituelle Sachverhalte kommen näher, einander fast konträre Erfahrungen und Sichtweisen werden jedoch nicht einfach aufgelöst (u.a.: Faszination gegenüber Jesu sühnendem Sterben und zugleich der Befremdlichkeit des Christentums; Erfahrungen der Hilfe einer Beichte ohne Glauben an Gott).

Weil im Zentrum der Einheit nicht speziell die Dialektik der Rechtfertigungsfigur, sondern allgemeiner das Thema „Glauben“ steht, wäre zu fragen, wie die anregenden Materialien in Diskussionen oder Ergebnissicherungen überführt werden könnten, die die hier beschriebene Spannung stärker sichtbar machen und eventuell sogar mit Luthers Gedanken in Beziehung treten. Dieser Transfer ist kognitiv recht anspruchsvoll und in dieser Intensität außerhalb des gymnasialen Rahmens wohl nicht zu leisten. „Verkrümmung“ und „aufrechter Gang“ werden jedoch in einem religiösen Raum und in ihrem emotionalen Ineinander, in einem „Ring“ nachvollziehbar. Als Frage bleibt, ob sich ähnliche Beispiele auch für andere Schulformen und niedrigere Klassenstufen finden lassen.

### 3.3.2 *Petrus – kläglich Versager und geisterfüllter Anführer, alles in einem?*

Anregungen für einen anders gelagerten Zugang zum Thema finden sich in dem Kapitel „Pfingsten – über die Grenzen hinaus“ des Lehrwerks „reli plus 1“, das sich an Schülerinnen und Schüler der 5./6. Klasse in Haupt- und Realschulen richtet (Hahn & Schulte, 2013). Primär stehen hier zwar ekklesiologische, nicht anthropologische Fragen im Vordergrund, allerdings lässt sich an der in diesem Zusammenhang thematisierten Figur des Petrus sehr gut die mit der Rechtfertigung verbundene Dynamik von Versagen und Resignation einerseits, geisterfühltem Enthusiasmus und Verantwortungsübernahme andererseits darstellen. Diese Spannung wird durch den Vergleich zweier kurzer Erzähltexte sichtbar, die sowohl den Verrat Petri als auch seine Rolle während des Pfingstereignisses schildern. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, herauszuarbeiten, „was sich für Petrus von Karfreitag bis Pfingsten verändert hat“ (Hahn & Schulte, 2013, S. 108). Mit Hilfe der Petrusgestalt können (trotz oder gerade wegen des biographischen Nacheinanders) zentrale Aspekte der Simul-Figur nachvollzogen werden: die intensive Beziehung zu Jesus, dem Christus, in der Petrus kläglich versagt, und die Verwandlung durch den Geist, der ihn dazu befähigt, führendes Mitglied der neuen Gemeinschaft zu werden. Das Erschrecken angesichts des eigenen Versagens wird nicht negiert und Petrus wird (auch eingedenk des Vorangehenden) durch den Geist Gottes befähigt, die neue Aufgabe zu übernehmen.<sup>30</sup> Anders als im Beispiel aus SpurenLesen kann die Verfehlung im Sinne von „Sünde“ hier eindeutiger festgemacht werden, dafür fehlt eine den Jugendlichen näherstehende Identifikationsfigur.<sup>31</sup>

Um das Sowohl-als-Auch der Simul-Struktur zu verdeutlichen, bietet sich die Verknüpfung der Erzählung mit dem Taufsakrament an, wie sie im vorliegenden Schul-

<sup>30</sup> Dabei stellt gerade die damit verbundene ekklesiologische Dimension ein wichtiges Korrektiv gegenüber individualistischen Verengungen einer missverstandenen reformatorischen Anthropologie dar. Es wird deutlich, dass die geistliche Verwandlung nicht allein den Einzelnen betrifft, sondern in Gemeinschaft geschieht.

<sup>31</sup> Die Beispiele machen einmal mehr deutlich, dass ein didaktisch adäquater Umgang mit dem Begriff „Sünde“ noch einmal ganz eigene Probleme aufwirft.

buchkapitel auch vorgenommen wird. Über die sakramentale Praxis sind dann auch lebensgeschichtliche Anschlüsse möglich.<sup>32</sup>

Als Ergebnis bleibt festzuhalten: Die für Alter und Schulstufe angemessene Komplexität auf der Grundlage erfahrungsbezogener Zugänge wird hier, wie im ersten Beispiel, über die Verschiedenartigkeit der Perspektiven erreicht: biographisches und ästhetisches Lernen, Einbezug gelebter Religion, u.a. durch Thematisierung sakramentaler Praxis, sowie methodische Vielfalt scheinen somit hilfreich, die reformatorische Unterscheidungskunst auch am Lernort Schule auf komplexe Weise zu entfalten, ihre Dynamik und ihre Dialektik zu wahren.

#### **4 Ein Ausblick: Reformatorische Unterscheidungskunst – eine elementare Struktur evangelischer Bildung?**

Ähnlich wie bei den im ersten Teil beschriebenen theologischen Grundsatzpapieren ist auch bei Schulbüchern und Materialien immer wieder danach zu fragen, welche theologischen Konsequenzen das „Abholen“ der Schülerinnen und Schüler mit sich bringt und wie es gelingen kann, die *theo-logische* Ebene sowie die *lebensbegleitende Dynamik* im Ausgang von der Rechtfertigungslehre nachvollziehbar einzuspielen, statt sich auf eine allgemeinspsychologische oder sozialpädagogische Ebene zu beschränken.

Den hier beschriebenen Unterrichtsvorschlägen gelingt es auf ganz unterschiedliche Weise, sich der Dynamik anzunähern, ohne alle Widersprüche auflösen zu wollen. Dabei hilft das Wechselverhältnis von Fremdheit und Nähe durch die jeweiligen Protagonisten: Transfers zum eigenen Leben werden möglich und zugleich ist Distanzierung erlaubt. Die unterschiedliche Transformation der „Erlösungsfrage“ in biographische Zusammenhänge lässt Interpretationsspielraum: Gegenüber statisch-konstatierenden Aussagen eines „Schon-immer-von-Gott-angenommen-Seins“ tritt die Dynamik einer Selbstdifferenzierung, die im Ringen um Schuld und Erlösung, in der Erfahrung von Selbstzweifel und Angenommen-werden – in unterschiedlichen biographischen Konstellationen und Glaubenskontexten – eine, vielleicht *die* Grundstruktur evangelischer Glaubenspraxis transparent werden lässt.

Auch wenn die Beispiele noch nicht unmittelbar auf die Rechtfertigungslehre bezogen sind, werden weiterführende Linien deutlich. Vor diesem Hintergrund wäre zu überlegen, ob zentrale Denkfiguren der Rechtfertigung nicht einer stärkeren Verankerung im Curriculum bedürften: Im Sinne einer elementaren Struktur evangelisch verantworteter Bildung könnte dies sich durch ganz unterschiedliche bibel- wie schülerorientierte Themen ziehen und dabei helfen, auch disparat wirkende Unterrichtsthemen zu verknüpfen.<sup>33</sup> Die reformatorischen Unterscheidungen könnten so in ihrer Dialektik in unterschiedlichen Zusammenhängen aufgenommen werden – mit einer prozessualen und existentiellen Relevanz.

---

<sup>32</sup> Ähnlich wie im ersten Beispiel könnte also noch stärker auf die Simul-Struktur fokussiert werden, ohne das der prinzipiell anders zugeschnittenen Reihe zum Vorwurf zu machen.

<sup>33</sup> Anders als Ingrid Schoberths themenbezogen formulierter Vorschlag für einen curricular verankerten Bezug auf Luthers Katechismus könnte ein solch struktureller Einbezug der reformatorischen Grundunterscheidungen quer zu den bereits etablierten thematischen Einheiten liegen, unterschiedliche Zugänge verbinden und dennoch ein stärkeres Bewusstsein für ihre innere Zusammengehörigkeit wahren (vgl. Schoberth, 2006 und Ebd., 2008).

## Literaturverzeichnis

- Bahr, P. (2010). Frei und fröhlich. Das Neue erkennen und sich seiner bedienen. Bildung, wie sie Melanchthon lehrt. *Zeitzeichen*, 11(4), 48–51.
- Büttner, G., u.a. (2011). *SpurenLesen. 3. Religionsbuch für die 9./10. Klasse*. Stuttgart: Calwer. [= 2011a]
- Büttner, G., u.a. (2011). *Lehrermaterialien SpurenLesen. 3*. Stuttgart: Calwer. [= 2011b]
- Dalferth, I. (1992). *Gott. Philosophische-theologische Denkversuche*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ebeling, G. (2006). *Luther. Einführung in sein Denken* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Eckholt, M. & Schweitzer, F. (2004). Zur Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungsbotschaft für Religionspädagogik und kirchliche Bildungsarbeit. *Religionspädagogische Beiträge*, 52, 79–90.
- Englert, R. (2008). *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Falcke, H. (2011). Vom Kult der Leistung befreit. Wie eine Bildung aussieht, die Luthers Freiheitsbotschaft ernst nimmt. *Zeitzeichen*, 12(8), 12–14.
- Grill-Ahollinger, I., Görnitz-Rückert, S. & Rückert, A. (Hrsg.) (2014). *Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 7/8*. München: Claudius.
- Grill-Ahollinger (Hrsg.) (2015). *Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 7/8. Lehrerkommentar*. München: Claudius.
- Grümme, B. (2007). *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*. Freiburg: Herder.
- Gundlach, T. (2014). Am Anfang war die Freiheit – Reformationsjubiläum 2017. In P. Bosse-Huber, S. Fornerod, T. Gundlach & G.W. Locher (Hrsg.), *500 Jahre Reformation: Bedeutung und Herausforderungen. Internationaler Kongress zum Reformationsjubiläum 2017* (S. 321–333). Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Hahn, M. & Schulte A. (2013). *reli plus 1. Evangelische Religion*. Stuttgart: Klett.
- Hailer, M. (2016). Reformatorisches Erbe in Praktischer Theologie und Religionspädagogik? Eine systematisch-theologische Perspektive. *Theo-Web*, 15(2), 19–30.
- Iwand, H.J. (1961). *Rechtfertigungslehre und Christusglaube. Eine Untersuchung zur Systematik der Rechtfertigungslehre Luthers in ihren Anfängen [1930]*. München: C. Kaiser.
- Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hrsg.) (2000). *Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Grundschulen*. München: Kath. Schulkommissariat in Bayern.
- Luther, H. (1992). *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart: Radius-Verlag.
- Luther, M. (1519/1884). *In epistolam Pauli ad Galatas commentarius (1519)*, WA 2 (S. 443–618). Weimar: Hermann Böhlau.

- Luther, M. (1519/21/1892). *2. Psalmenvorlesung 1519/21 (Ps. 1–22)*, WA 5. Weimar: Hermann Böhlau.
- Luther, M. (1520/1897). *Von der Freiheit eines Christenmenschen...*, WA 7 (S. 12–28). Weimar: Hermann Böhlau.
- Luther, M. (1523/24/1900). *Reihenpredigten über 1. Mose, Predigt über Gen 32, 23–33 (Palmsonntag, 20. März 1524)*, WA 24 (S. 31–581). Weimar: Hermann Böhlau.
- Luther, M. (1524/1899). *An die Ratsherren...*, WA 15 (S. 9–53). Weimar: Hermann Böhlau.
- Luther, M. (1526/1897). *Vorrede zur Deutschen Messe*, WA 19 (S. 44–113). Weimar: Hermann Böhlau.
- Luther, M. (1529/2014). Kleiner Katechismus. In I. Dingel (Hrsg.), *Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche [BSELK]. Vollständige Neuedition* (S. 884, Zeile 14–17). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luther, M. (1531). Galaterbriefvorlesung, zitiert nach der Übersetzung von Helmut Kleinknecht. In Ders. (1980), *Luthers Galaterbrief-Auslegung von 1531*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luther, M. (1533/36/1912). *Eine einfältige Weise zu beten ...*, WA 38 (S. 358–375). Weimar: Hermann Böhlau.
- Luther, M. (1545). *Vorrede zum ersten Band der Gesamtausgabe seiner lateinischen Schriften*, WA 54 (S. 176–187). Weimar: Hermann Böhlau.
- Melanchthon P. (1543/1838). An den Stadtrath zu Soest in Westphalen (20. Juli 1543). In C.G. Bretschneider (Hrsg.), *Corpus Reformatorum V* (S. 125–137). Halle: Schwetschke.
- Meyer, K. (2014). Interreligiöse Impulse – Grundlagen zum hermeneutisch-pädagogischen Problem, dialogische Anstöße durch fremde religiöse Traditionen aufzunehmen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 66(4), 338–348.
- Meyer, K., Lorenzen, S. & Neddens, C. (2016). Rechtfertigung lehren. Luthers Unterscheidungskunst als Struktur religiöser Bildungsprozesse. In B. Hasselhorn (Hrsg.), *Luther vermitteln. Reformationsgeschichte zwischen Historisierung und Aktualisierung* (S. 64–87). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2002). *Lehrplan Evangelische Religion. Klassen 7–9/10*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur.
- Nipkow, K.-E. (1975). *Grundfragen der Religionspädagogik. Band 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn. [= 1975a]
- Nipkow, K.-E. (1975). Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft. In F. Schweitzer (Hrsg.), *Der Bildungsauftrag des Protestantismus* (S. 13–35). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus [= 1975b]
- Nipkow, K.-E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.



- Nipkow, K.-E. (2011). Rechtfertigung – elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus. In F. Schweitzer (Hrsg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele* (3. Aufl.) (S. 115–132). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Nüssel, F. (2004). Hauptsache: ein guter Mensch!? Rechtfertigung und gute Werke nach dem Augsburgischen Bekenntnis. In K. Grünwaldt (Hrsg.), *Konfession: Evangelisch-lutherisch. Die lutherischen Bekenntnisschriften für Laien erklärt* (S. 77–88). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pirner, M. (2016). Sola gratia? Hermeneutische und didaktische Überlegungen zur Aktualisierung von Luthers Rechtfertigungslehre. In T. Breuer & V. J. Dietrich (Hrsg.), *Luther unterrichten. Fächerverbindende Perspektiven für Schule und Gemeinde* (S. 152–162). Stuttgart: Calwer.
- Pohl-Patalong, U. (2016). Reformatorisches Erbe in Praktischer Theologie und Religionspädagogik? Eine praktisch-theologische und religionspädagogische Perspektive. *Theo-Web*, 15(2), 31–51.
- Preul, R. (2013). *Evangelische Bildungstheorie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rat der EKD (2015). *Rechtfertigung und Freiheit. 500 Jahre Reformation 2017. Ein Grundlagentext des Rates der EKD* (4. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schluß, H. (2016). Von der Bildungskatastrophe zur Neubegründung der Schule. Herausforderungen der Breitenbildung in der Reformation. *Theo-Web*, 15(2), 127–141.
- Schoberth, I. (2006). *Religionsunterricht mit Luthers Katechismus. Sekundarstufe I*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoberth, I. (2008). *Zehn Lernwege für den Religionsunterricht ab 10. Klasse. Mit Luthers Katechismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoberth, I. (2009). *Diskursive Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, B. (2014). „... apparebit nos de homine pene nihil scire“. Anthropologie der Unterscheidung bei Martin Luther. In T. Schlag & H. Simojoki (Hrsg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern* (S. 142–153). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Thiel, C. (2007). *Das Jahr in dem ich 13 ½ war*. Weinheim: Beltz.
- Willems, J. (2011). „Rechtfertigung“ als religionspädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 63(4), 358–371.

*Dr. Stefanie Lorenzen ist Dozentin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Bern.*

*Prof. Dr. Karlo Meyer hat den Lehrstuhl für Religionspädagogik an der FR Evangelische Theologie der Universität des Saarlandes inne.*

*Dr. Christian Neddens ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Bereichen Systematische Theologie und Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes.*